

## FORMAÇÃO COM PROFESSORES NO INHOTIM: ESPAÇOS DE ENCONTRO E DE ENTRELAÇAMENTO ENTRE A ESCOLA E O MUSEU

Ana Luisa de Oliveira Pires<sup>63</sup>

### RESUMO

A relação entre escolas e museus tem-se constituído como um objeto de pesquisa e de problematização em anos recentes, dando visibilidade a experiências e práticas inovadoras que se situam na interface entre estes dois campos de trabalho e de investigação. Neste texto analisam-se, do ponto de vista educativo, as potencialidades que emergem desta relação, partindo de um estudo de caso centrado nos programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelo Educativo do Instituto Inhotim, (Minas Gerais, Brasil) – “Descentralizando o acesso”, “Escola integrada” e “A escola vai ao museu” – e que promovem o acesso dos alunos da rede escolar pública a este espaço museológico e ambiental singular, constituído por um acervo único de arte contemporânea e jardim botânico.

**Palavras-chave:** escolas, museus, educação não formal, formação continuada de professores, desenvolvimento profissional docente.

### CONTINUING TRAINING WITH TEACHERS IN INHOTIM: PLACES OF MEETING AND INTERLACING BETWEEN SCHOOL AND MUSEUM

### ABSTRACT

The relationship between schools and museums has been an object of research and problematization in recent years, giving visibility to innovative experiences and practices at the interface between these two fields of practice and research. This text analyzes, from an educational point of view, the potentialities that emerge from this relationship, based on a case study centered on the continuing education programs of teachers developed by the Inhotim Institute educational service (M.G., Brazil) — *Decentralizing Access*, *Integrated School* and *The School Goes to the Museum* — and that promote the access of public school students to this unique museum and environmental space, consisting of a unique collection of contemporary art and botanical garden.

**Keywords:** schools, museums, non formal education, continuing teacher training, teaching professional development.

---

<sup>63</sup> Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professora e Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal. Pesquisadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL)/ CICS.NOVA, Portugal. Membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (IPS), Portugal.

## INTRODUÇÃO: DINÂMICAS FORMATIVAS ENTRE ESCOLAS E MUSEUS<sup>64</sup>

A pesquisa que desenvolvemos centra-se na compreensão das relações entre Arte e Educação, Museus e Escolas, Artistas e Professores, a partir das interconexões que se estabelecem entre espaços de educação formal e não formal (ROGERS, 2005; TAYLOR, 2006; GOHN, 2016; PIRES, 2014; BRUNO, 2014), procurando compreender as dinâmicas formativas inovadoras que vão sendo construídas na sociedade contemporânea. O contributo educativo dos espaços museológicos, artísticos e culturais, bem como as relações de diálogo e parceria entre docentes e outros profissionais da arte e da cultura, têm sido estudados pela pesquisadora a partir do campo da formação continuada de professores (PIRES et al., 2019; GONÇALVES et al., 2017; GOMES et al., 2017; PIRES et al., 2016; PIRES et al., 2015). Estas pesquisas têm tido como finalidade a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre as características e potencialidades destas inter-relações, que se articulam com a autonomia e flexibilidade das escolas, com a formação continuada de professores/educadores, com a valorização dos espaços museológicos e o patrimônio cultural e artístico das comunidades, compreendidos como espaços de educação não formal, à luz de um paradigma de educação ao longo da vida.

Na sociedade contemporânea, os espaços museológicos são entendidos como lugares de educação, de diálogo e de interconexão de diferentes grupos e comunidades, que permitem alargar, complementar e expandir as oportunidades educativas formais – pela construção de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (FRANCO, 2019; FRONZA-MARTINS, 2017; PASQUALUCCI, 2016), pela sensibilização do olhar e ampliação da capacidade crítica, pelo desenvolvimento de competências de cidadania, numa perspectiva global e integradora. Os museus são reconhecidos presentemente como lugares onde se desenvolvem “desafios cada vez mais centrais das problemáticas da identidade, do lazer, da educação e da inclusão socioeconômica” (MOUTINHO, 2019, p. 61), sendo valorizados como contextos privilegiados de educação não formal, pelos contributos que apresentam para a formação e desenvolvimento das pessoas, bem como para o desenvolvimento das comunidades onde se inserem.

Foi a partir de um olhar multirreferenciado, suportado numa visão de educação e formação ao longo da vida (PIRES, 2002; PIRES, 2014; ROGERS, 2005), que se desenvolveu a pesquisa que agora se partilha. Neste texto apresentam-se os resultados de um estudo de caso realizado no Instituto Inhotim – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), situada em Brumadinho, estado de Minas Gerais (Brasil) –, focalizado nos programas de formação continuada de professores que são desenvolvidos pelo Educativo desta organização. O Inhotim, aberto ao público e às escolas da região envolvente, possui um acervo de arte contemporânea constituído por inúmeras obras e galerias de arte, encontrando-se inserido num jardim botânico com a dimensão de 140 hectares – um espaço único no mundo, integrando arte, arquitetura e paisagismo. É neste espaço museológico e ambiental particular que se analisam as especificidades e potencialidades de um dispositivo de formação

---

<sup>64</sup> Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), I. P., no contexto do projeto Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED)/Ciências da Educação (CED)/02861/2019.

continuada de professores, que interliga arte, ambiente e educação, tomando como objeto de análise os programas de formação de professores desenvolvidos pelo Educativo do Inhotim: “Descentralizando o acesso”, “Escola integrada” e “A escola vai ao museu”.

Procuramos compreender as lógicas e os princípios que orientam estes processos de formação mobilizando conceitos e quadros de referência das Ciências da Educação – como educação não formal, construção de conhecimento *inter* e *transdisciplinar*, desenvolvimento profissional contínuo docente – de forma a enquadrar e dar visibilidade às potencialidades destas experiências inovadoras de formação, em contexto museológico.

Para compreender estas questões, mobilizamos o conceito de espaço público de educação (NÓVOA, 2002), entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte. Analisamos os programas de formação de professores desenvolvidos no Educativo do Inhotim a partir da proposta de Nóvoa (2017), que afirma a necessidade de conceber a formação de professores como uma construção de espaços e tempos mais abertos – marcados por hibridismo, entrelaçamento, encontro e ação pública –, promovendo o conhecimento e a diversidade das realidades culturais que definem a educação na sociedade contemporânea; mobilizamos também o modelo de desenvolvimento profissional docente de Sachs (2009), que nos permite “reimaginar” uma formação com professores mais autônomos, criativos e inovadores e que, partindo de um contexto museológico, permite expandir as concepções e as práticas educativas nas escolas.

## 1. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS

Foi principalmente a partir dos anos noventa do século XX que o interesse nos processos de educação não formal veio relançar o debate e o questionamento educativo à escala global sobre as oportunidades de formação desenvolvidas à margem da organização escolar formal, tanto relativas a crianças, como jovens ou adultos. Rogers (2005) destacou o interesse da UNESCO, do Banco Mundial e da Comissão Europeia, entre outras organizações, na promoção de políticas e iniciativas educativas não formais em diversos países e regiões do mundo.

Entendemos por educação não formal um conjunto alargado de processos educativos desenvolvidos para além das instâncias formais de educação e formação (como o são as escolas, institutos e centros de formação, universidades), processos esses dotados de intencionalidade educativa e que, evidenciando uma maior abertura ao nível dos referenciais e processos de formação, abrangem diversas dimensões, tais como a política, cívica, profissional e comunitária; são desenvolvidos por instâncias diversas como as organizações sociais, artísticas e culturais, movimentos sociais e comunitários, entre outros (GOHN, 2016; BRUNO, 2014; PIRES, 2005, 2014).

Face à diversidade de processos educativos em contextos cada vez mais alargados, Rogers (2005) afirma a dificuldade em estabelecer fronteiras entre o que é

entendido como formal e não formal, dado o hibridismo e as interconexões existentes. Assim sendo, o autor substitui as propostas de categorias estanques – formal, não formal e informal – por um contínuo de processos que se podem deslocar numa linha em cujos extremos se posicionaria a oferta educativa formal, marcada pela máxima formalidade e descontextualização, e no outro extremo as aprendizagens informais, marcadas pela extrema contextualização (pela total adaptação das práticas às necessidades dos sujeitos e aos seus contextos) e pela participação (sendo os participantes a determinarem o conteúdo, a duração e a logística da formação) e que o autor designa por educação participativa.

A educação não formal, de base voluntária, tem sido reconhecida como potencializadora dos processos formais de educação – ao permitir complementar as aprendizagens com outras dimensões não consideradas na estrutura curricular formal, por ser mais flexível, aberta e participativa (GONH, 2016; TAYLOR, 2006; ROGERS, 2005), contribuindo para a superação de alguns problemas da educação formal, tais como a sua obrigatoriedade, a forte estruturação e organização, a burocratização e normatização dos programas e referenciais, a falta de flexibilidade e de adaptação às necessidades dos participantes, entre outros.

Tem sido igualmente destacado que a educação não formal se legitima para além de uma mera função supletiva, afirmando-se de forma não periférica relativamente ao espaço social da educação centralizado pela escola, ao promover a construção de conhecimentos de natureza complexa – não formalizados nem aprisionados na tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Assim, a educação não formal, pelas suas características, pode constituir-se como um espaço/tempo potencializador de aprendizagens em contextos museológicos, como destaca Fronza-Martins (2017, p. 18):

[...] o surgimento de novas e propícias utilizações da educação não formal em museus, com a abertura destes para a interdisciplinaridade, a crescente importância do visitante (visando atender a seus anseios e a busca pela elaboração de um clima agradável para ele, por meio de uma museografia eficaz), além das possíveis produções elaboradas no espaço do museu, seus significados e suas “leituras” da exposição.

Os museus, lugares complexos de “interpretação e construção de significados”, são entendidos hoje como “espaços de reflexão, vocacionados a despertar a capacidade crítica, de percepção do outro, o valor do conhecimento e as múltiplas formas possíveis de convivência humana. São organizações abertas à cocriação, à fruição compartilhada” (FRANCO, 2019, p. 20). As potencialidades dos espaços museológicos, como contextos de produção de conhecimento, têm sido evidenciadas por Pasqualucci (2016), para quem “o museu é um espaço de transformação, diálogo e valorização dos saberes individuais e coletivos”, valorizando o exercício de uma atitude interdisciplinar face ao conhecimento:

A interdisciplinaridade, ao enfatizar a importância da intersubjetividade e das parcerias, [...] torna-se uma atitude que pode viabilizar as intencionalidades educativas e institucionais do museu, na tentativa de compartilhar seu patrimônio cultural e artístico junto ao público (2016, p. 77-78).

Por outro lado, ao reconhecer a complexidade das ações dos museus que seguem princípios de hibridismo e interactividade em todos os níveis e áreas de conhecimento, Franco (2019, p. 23) considera que estes se poderão afirmar como lugares inovadores e globais, ao privilegiarem colaborações de natureza transdisciplinar.

Do ponto de vista epistemológico, a natureza do conhecimento produzido em contextos museológicos, ao cruzar diversas linguagens e disciplinas, abrindo-se a transversalidades múltiplas, reveste-se de difícil delimitação terminológica. Ao reconhecermos que se podem desenvolver experiências que ultrapassam as fronteiras disciplinares, ensaiando-se aproximações inovadoras à complexidade emergente, poderemos entender o exercício da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como formas de aproximação a novos objetos de conhecimento.

Se aceitarmos a análise de Pombo (2008), que entende a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como um *continuum* que vai da combinação/complementaridade à fusão disciplinar, num crescendo de intensidade, compreendemos que há uma possibilidade infinita de diálogos disciplinares que se podem estabelecer nos museus, entre os espaços da convergência interdisciplinar e da unificação transdisciplinar.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO LUGAR HÍBRIDO, DE ENTRELAÇAMENTOS, DE ENCONTROS E DE AÇÃO PÚBLICA

O conceito de espaço público de educação, entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte (NÓVOA, 2002, 2017) permite equacionar novas formas de pensar e fazer educação na sociedade contemporânea. Esta ideia assenta no desenvolvimento de redes de instituições que, integrando a escola como um dos polos principais, permitem interligar diferentes instâncias educativas, formais e não formais, bem como diferentes perspectivas e saberes (NÓVOA, 2002, 2017).

No que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (2017) evidencia a importância da construção de outros espaços e tempos de formação que envolvam uma maior abertura, e que permitam o conhecimento da diversidade e das realidades culturais que definem hoje a educação na sociedade contemporânea. Propõe-nos assim a construção de um novo lugar de formação com as seguintes características (NÓVOA, 2017, p. 1114):

- um **lugar híbrido**, de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo docente; um lugar de ligação e articulação entre distintas realidades; um “entre-lugar” que permita a “fertilização” mútua entre instituições, baseada no diálogo e no reconhecimento conjunto dos benefícios decorrentes;
- um lugar de **entrelaçamentos**, baseado numa formação em alternância entre espaços e saberes – saberes teóricos, disciplinares, trabalho prático e problematização, reflexão e investigação. Uma formação em “convergência” – os saberes disciplinares aprendem-se de forma integrada, em temáticas de convergência – e uma formação em

“colaboração” – organizada em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento, num percurso integrado, colaborativo e coerente;

- um **lugar de encontro**, que valorize a experiência e os saberes de todos, através de dinâmicas de cooperação e participação;

- um **lugar de ação pública**, envolvendo a sociedade e as comunidades locais, onde se ganha uma maior “espessura profissional”; esta “espessura”, para além da dimensão pedagógica, integra as dimensões científica, cultural e ética.

Sabendo que as práticas de formação de professores podem ser analisadas a partir de diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional docente, suportados em concepções e finalidades distintas, procuramos mobilizar modelos que nos permitam enquadrar essa diversidade. De acordo com Sachs (2009), coexistem na atualidade quatro modelos de desenvolvimento profissional contínuo de professores, metaforicamente designados de **reinstrumentalização**, **remodelação**, **revitalização**, e **reimaginação**. A autora considera que estas quatro abordagens são necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ressaltando no entanto que as duas últimas, apesar de não serem dominantes, são no entanto as mais adequadas para reforçar uma profissão docente forte e autônoma. Resumidamente, apresentam-se as principais características destes modelos de desenvolvimento docente:

- **Modelo da Reinstrumentalização**: a finalidade da formação é a atualização das competências para ensinar – tendo subjacente uma concepção de ensino como transmissão –, sendo a docência entendida como uma atividade principalmente técnica e instrumental. A tutela emite decisões e os instrumentos/procedimentos para a sua concretização e o professor age em conformidade, desenvolvendo um tipo de profissionalismo “controlado”;

- **Modelo da Remodelação**: a finalidade da formação é a modificação das práticas existentes – a atualização do conhecimento disciplinar ou das competências pedagógicas – no quadro de um ensino transmissivo, tal como o modelo anterior, sem desafiar as crenças e ortodoxias dominantes. Associado a reformas determinadas pelas agendas políticas, entende os professores como consumidores passivos face às mudanças desejadas, produzindo um profissionalismo “subserviente”; os docentes remodelam os comportamentos, não alterando no entanto as suas atitudes e crenças face ao ensino;

- **Modelo da Revitalização**: tem como finalidade a reflexão e a renovação das práticas docentes – promovendo processos ativos e desafiantes para os alunos; centra-se na aprendizagem do docente, contrariamente aos anteriores: o professor é entendido como um sujeito reflexivo, valorizando práticas colaborativas entre pares como forma de revitalização profissional – círculos de aprendizagem, investigação-ação; quando articulado com redes e projetos de reforma, a formação promove uma maior abertura à mudança de práticas e consequente desenvolvimento profissional; o profissionalismo é do tipo “colaborativo”;

- **Modelo da Reimaginação**: a finalidade da formação é a transformação das práticas docentes, rejeitando tendências burocráticas e tecnicistas, atribuindo maior

autonomia aos docentes, implicados ativamente na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os docentes são considerados agentes criativos, inovadores, produtores de conhecimento, identificando problemas e construindo soluções. Formulam os seus próprios objetivos, individual ou coletivamente; experimentam práticas, partilham e refletem entre pares/membros da comunidade; este modelo integra aprendizagens diversificadas, articulando as dimensões formal e informal.

Sachs (2009) defende que os modelos desejáveis de desenvolvimento profissional docente são os que se focam na aprendizagem dos professores, apoiando-os na mudança e transformação das suas práticas – tal como os modelos da **revitalização** e da **reimaginação**. No entanto, a autora reconhece que apesar da literatura atual estar evoluindo nesse sentido, as práticas dominantes continuam a ser orientadas por modelos tecnocráticos e instrumentais de desenvolvimento profissional docente. Esta é uma das razões pela qual procuramos contribuir criticamente para a evolução dos quadros conceituais e das práticas da formação continuada de docentes, levando-nos a aprofundar o conhecimento sobre situações e experiências inovadoras, tal como a que seguidamente se analisará.

### 3. ENTRE A ESCOLA E O MUSEU: UM ESTUDO DE CASO EM INHOTIM

O estudo que se apresenta neste artigo é de natureza interpretativa (ERICKSON, 1986) e qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; AMADO, 2014) e foi desenvolvido de acordo com os princípios do estudo de caso (YIN, 1994; MERRIAM, 1988; AMADO; FREIRE, 2014). Assumindo-se a pesquisa como um estudo interpretativo, pretende-se compreender um fenômeno atual num contexto real, no qual não é possível separar as variáveis do seu contexto e no qual as perspectivas dos participantes têm um lugar primordial – agindo a pesquisadora como mediadora/explicitadora dessas significações.

Do mesmo modo, as perspectivas de sentido da pesquisadora – expectativas, experiência, quadros de referência – encontram-se presentes em todas as fases do estudo: desde a escolha do contexto à definição do problema de pesquisa, da construção do enquadramento teórico-metodológico à recolha de informação e sua análise – o que molda as suas (inter)ações e interpretações de forma particular.

Do ponto de vista pessoal, é importante explicitar que, tendo conhecido previamente o Instituto Inhotim como visitante e tendo sentido a experiência do seu impacto, a pesquisadora passou do espanto e deslumbramento inicial à vontade de conhecer e compreender com maior profundidade o potencial educativo das práticas de formação de professores desenvolvidas na organização. Assim se desencadeou um processo de contatos institucionais e de pesquisa exploratória que levou à realização do estudo, cujos principais resultados se dão conta neste texto.

Do ponto de vista científico, as razões da escolha do Instituto Inhotim prendem-se em primeiro lugar com a sua **singularidade e especificidade**: é um espaço museológico que possui características únicas e singulares, pela articulação entre natureza, arte e educação, assumindo-se como um território educativo em toda a sua

complexidade; por outro lado, as razões articulam-se com a sua **relevância educativa**: a partir das propostas inovadoras que o Educativo desenvolve em parceria com as instituições do contexto envolvido – as escolas e as empresas –, tendo em vista o desenvolvimento das pessoas e da comunidade. E, ainda, por razões ligadas à **pertinência da problemática** do estudo, a qual, emergindo num contexto socioeducativo particular, traz à luz questões e preocupações da contemporaneidade, decorrentes de fenômenos sociais complexos, globais e simultaneamente locais, que reforçam a relação entre escolas e museus.

O estudo foi submetido à análise da Comissão de Ética do Instituto Inhotim (COEPI) em maio/junho de 2018, tendo recebido a aprovação com o nº de registro I001-2018. Para a coleta de informação recorremos à pesquisa documental, a entrevistas a supervisores e educadores do Instituto Inhotim, à observação não participante a visitas de alunos e professores da rede de escolas públicas realizadas no instituto (no âmbito do programa “A Escola Vai ao Museu”) e entrevistas a esses professores.

O trabalho de pesquisa iniciou-se com uma visita de caráter exploratório realizada em abril de 2018, na qual a pesquisadora teve a oportunidade de estabelecer conversas informais com educadores do Educativo, e ainda com a análise de documentos recolhidos no site do Inhotim e na Rede Educativa. Após a aprovação da pesquisa pelo COEPI, o trabalho de campo desenvolveu-se em novembro de 2018, tendo sido acompanhado em continuidade por uma das supervisoras do Educativo, que agendou as reuniões/entrevistas com outros supervisores e com educadores, bem como o acompanhamento das visitas dos professores e alunos no Inhotim.

Do ponto de vista ético-metodológico, foram assegurados os procedimentos adequados – o pedido de permissão para a realização do estudo, as cartas de consentimento informado aos inquiridos, a garantia de anonimato e confidencialidade dos entrevistados, etc.

A análise da documentação foi tratada qualitativamente, as entrevistas numeradas e codificadas, utilizando grelhas de análise de conteúdo construídas *a posteriori* e incidindo sobre o conjunto de eixos temáticos que orientaram o estudo. Foi feita a triangulação entre as informações recolhidas presencialmente pelas observações e entrevistas, e as resultantes da pesquisa documental.

## O INSTITUTO INHOTIM: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Arte, botânica e educação caminham  
juntas no Inhotim (INHOTIM, 2017).

O instituto Inhotim é uma instituição que assume a arte, o meio ambiente e a educação como eixos centrais da sua existência, entendidos como pilares e pontos de partida para o desenvolvimento humano e social:

Com dois potentes acervos artístico e botânico, o Instituto demonstrou, ainda, ser um terreno fértil para experimentação e pesquisa. A educação sempre esteve no centro das prioridades do Instituto e continua sendo o seu



combustível para promover engajamento e transformação social (INHOTIM, 2017, p. 5).

Aberto ao público em 2006, tornou-se um dos principais destinos turísticos, artísticos e culturais de Minas Gerais, recebendo centenas de milhares de visitantes – cerca de 350.000 visitantes anuais. Destaca-se que entre 2006 e 2018 receberam 3 milhões de visitantes. Sem finalidade lucrativa, as principais fontes de financiamento são parcerias e doações de pessoas físicas e jurídicas, ao abrigo das leis Federal e Estadual de Incentivo à Cultura, sendo as contas tornadas públicas e escrutinadas pelo Ministério da Cultura (INHOTIM, 2017). Segundo os dados oficiais, cerca de 50% dos seus visitantes acedem ao complexo museológico e botânico gratuitamente, através de programas educativos e sociais específicos, e de um dia semanal de entrada livre.

Situado em Brumadinho, a 60 km de Belo Horizonte, distribui-se por uma área de 140 hectares, integrando no jardim botânico com mais de 5.000 espécies, 23 galerias de arte e cerca de 1.300 obras de arte contemporânea. Integrando de forma surpreendente todos estes elementos – arquitetura, paisagismo, ambiente, arte, cultura – constitui-se como um dos maiores museus ao ar livre do mundo, e também nessa medida, como espaço privilegiado de educação não formal de todos os seus visitantes.

Uma das principais características do Inhotim é a diversidade, traduzida no acervo de arte contemporânea – possui obras de 250 artistas contemporâneos – e na riqueza do jardim botânico com mais de 5.000 espécies de todos os continentes, originando um território único. Os projetos e ações que desenvolve na área ambiental, a par dos programas educativos que promove com professores, alunos e outros visitantes, têm contribuído para dar visibilidade ao Inhotim como um polo de pesquisa, produção de conhecimento e inovação. As questões do desenvolvimento humano e da sustentabilidade são eixos centrais da ação do Instituto – operacionalizadas através de ações e parcerias conjuntas com a comunidade envolvida.

Tal como evidenciado no último relatório anual disponibilizado (INHOTIM, 2017), as ações educativas do instituto beneficiaram 44.815 pessoas, e foram realizadas com a intencionalidade de aproveitar o potencial existente como ferramenta de pesquisa, investigação e ensino-aprendizagem. O eixo da responsabilidade social e da ligação com a comunidade, presentes nos valores do instituto, traduz-se no desenvolvimento de projetos socioeducativos para crianças e jovens, projetos de formação de educadores e professores das escolas públicas das redes estaduais e municipais – dos quais se selecionaram os que se analisam neste estudo.

## **NATUREZA, ARTE E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COMPLEXA E TRANSFORMADORA**

Entrar no Inhotim é um convite à experiência e ao deslocamento – a natureza, os museus, galerias e obras de arte contemporânea que se vão descobrindo num espaço paisagístico pensado desde os pormenores, provocando espanto e

deslumbramento, convocando novas formas de olhar para o conhecimento, a arte e a natureza. O tempo exterior fica suspenso, prevalece o tempo do sujeito, que escolhe o seu caminho a partir de um olhar em transformação – do espanto à curiosidade, querendo descobrir e saber mais, sentindo e interrogando as experiências que lhe são dadas a experienciar:

Definir o Inhotim sempre foi uma tarefa complexa. O Instituto é um centro de arte contemporânea e jardim botânico? É um museu e espaço de produção de conhecimento? Ou é um lugar de lazer e fruição? Com múltiplos potenciais e facetas, o Inhotim é a soma de tudo isso. É, também, a forma como cada um enxerga e experimenta esse espaço individual e coletivamente (INHOTIM, 2017, p. 5).

A natureza deste espaço único, que oferece múltiplas e diferenciadas oportunidades de fruição, constitui-se como uma ruptura face a tudo o que já é conhecido, provocando surpresa, curiosidade e abertura ao inesperado – vivenciando e sentindo a experiência, tal como Larrosa (2002, p. 26) a define: “É experiência aquilo que nos ‘passa’, nos acontece, ou que nos toca, e ao nos passar nos forma, e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

O visitante é surpreendido por um ambiente inesperado, no qual mergulha com todos os seus sentidos, abrindo-se à experiência das cores, formas, texturas, cheiros e contrastes. Como refere Ledo Vaccaro, matemático de formação:

O Inhotim é uma escola. Escola não é só aquela coisa que você precisa ficar sentado ouvir uma pessoa falar o tempo todo. A primeira visita ao Inhotim tem que ser ingênua, para caminhar, descansar nos bancos, observar sem pressa e sem compromisso. Depois disso, vamos mergulhando mais fundo em busca de entendimento (VACCARO, 2017 apud INHOTIM, 2017, p. 61).

No espaço aberto do Inhotim, os processos de descoberta e de aprendizagem, se forem significativos, podem proporcionar experiências transformadoras a nível individual e coletivo (ARANTES, 2017). Do ponto de vista filosófico, partilhamos a visão de Taboada (2018, p. 440), que destaca o Inhotim como:

lugar de aspirações, envolto pela potência do belo oriundo da junção da arte e da natureza, que emociona, que pacifica, nos move e nos une com a perspectiva humana mais profunda e transformadora experimentada pelos veios do ambientalismo como exercício vital: a religação do ser.

São estas experiências, de natureza integrativa e unificadora, que são enquadradas e potenciadas através dos programas de formação de professores desenvolvidos pelo Educativo, tal como apresentaremos a seguir.

## **OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: “DESCENTRALIZANDO O ACESSO”, “A ESCOLA VAI AO MUSEU” E “PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA INHOTIM”**

O Educativo do Inhotim tem desenvolvido um leque diversificado de projetos educativos diferenciados, ancorado nas características únicas e singulares do acervo botânico e artístico, e da especificidade dos públicos que o visitam – professores, alunos e público em geral. Destaca-se igualmente a preocupação com a formação continuada dos seus funcionários, realizada em ações regulares semanais, de forma a proporcionar um espaço de encontro, de partilha de conhecimento sobre o acervo botânico e artístico, de crescimento pessoal e de fruição.

Entre o leque de ofertas educativas desenvolvidas em continuidade – os programas “Jovens Agentes Ambientais”, “Laboratório Inhotim”, “Escola de Cordas”, “Projeto de Percussão Quilombola”, entre outros – focalizamos o nosso olhar nos programas de formação continuada de professores, a saber: “Descentralizando o acesso”, “A escola vai ao museu” e “Programa escola integrada Inhotim”, considerando que se tratam de projetos com características inovadoras quanto à concepção educativa e dispositivos pedagógicos implementados, construídos em parceria com o Estado através das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Com estes programas, o Educativo do Inhotim procura contribuir para a formação continuada de professores da região de Belo Horizonte. As Secretarias de Educação estabelecem parcerias, financiando estes programas – dependendo da especificidade da parceria, poderá cobrir o custo dos transportes de professores e alunos, a logística, refeições e material. A formação realizada é certificada e a carga horária reconhecida no âmbito dos programas de capacitação de professores.

A equipe do Educativo, responsável pela formação, é constituída por supervisores, educadores e mediadores. É uma equipe multidisciplinar, com 34 pessoas com formação superior em artes, design, história, ecologia, filosofia, geografia, turismo e engenharia ambiental, o que dá consistência a um trabalho com saberes e perspectivas multirreferenciadas.

A atividade formativa fundamenta-se nos “valores da diversidade, transversalidade e dialogismo” (Supervisora A) e os professores são considerados coprodutores da sua formação – utilizando o Educativo a designação de “formação **com** professores” – traduzindo a compreensão ético-política do processo de formação preconizada por Freire (2018, p. 127): “trabalhar ‘com’”, em vez de trabalhar “‘sobre’ o educando”, propiciando meios para o pensar autêntico e reinvenção.

Apresentam-se a seguir os principais elementos caracterizadores dos três programas de formação, iniciando a análise com a identificação das parcerias, a rede de escolas envolvidas, tipo de financiamento e duração.

Quadro 1 - Parcerias dos programas de formação

	<b>Descentralizando o acesso</b>	<b>A escola vai ao museu</b>	<b>Escola integrada</b>
Parceria	Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Brumadinho e de 17 cidades envolvidas	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (MG)	Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura da cidade de Belo Horizonte (BH)
Escolas	Escolas envolvidas da rede municipal de Inhotim: Brumadinho, Mário Campos, São Joaquim de Bicas, Sarzedo, Itaguara, Itatiaiuçu, Bonfim, Igarapé, Pará de Minas, Belo Vale, Betim, Ibirité, Itabira, Esmeraldas, Rio Manso, Crucilândia e Nova Lima	Escolas estaduais – rede estadual de ensino de Minas Gerais	Escolas municipais – rede municipal de ensino de BH
Financiamento	Secretaria Municipal de Educação e Empresas (Lei Rouanet)	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura de Belo Horizonte
Início/Duração	De 2008 a 2017 Não se realizou em 2018 por falta de patrocinadores	Desde 2015 até ao presente (com uma interrupção em 2017)	De 2007 a 2014 Interrompido em 2015 devido a cortes orçamentais da Prefeitura de BH

Fonte: A autora, 2018.

As parcerias são fundamentais para o desenvolvimento destes programas, sendo estabelecidas com o Estado e instituições privadas que contribuem para o seu financiamento – enquadrado pela Lei Rouanet, a Lei Federal de Incentivo à Cultura de 1991, criada no âmbito de uma política de incentivos fiscais na qual empresas e cidadãos destinam parte dos seus impostos para ações culturais, no quadro da valorização e promoção da arte e da cultura.

Relativamente ao início dos programas de formação, o primeiro começou em 2007, o segundo em 2008 e o terceiro em 2015, sendo que dois ainda estão em atividade – apesar de terem sofrido algumas interrupções pontuais, devido à falta de recursos financeiros, mantem-se no entanto em aberto a possibilidade de continuação.

Como se pode observar no quadro que se segue, os destinatários dos programas são professores e alunos de escolas pertencentes à rede pública de educação – Estadual e Municipal –, e ainda outros profissionais de instituições educativas e culturais, proporcionando o acesso e a formação a todos os que participam na educação de crianças e jovens.

## Quadro 2 - Destinatários dos programas de formação

<b>Descentralizando o acesso</b>	<b>A escola vai ao museu</b>	<b>Escola integrada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas de Brumadinho e de municípios vizinhos.</li> <li>- Profissionais de instituições ligadas à educação – monitores, técnicos, operacionais, diretores, pedagogos, etc.</li> <li>- Profissionais de instituições ligadas à cultura e assistência social – monitores, enfermeiros, psicólogos, etc.</li> <li>- Maioria de alunos do Ensino Fundamental e Médio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais.</li> <li>- Preferencialmente “professores e crianças de escolas situadas em áreas de extrema vulnerabilidade social”.</li> <li>- Alunos do Ensino Fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte.</li> <li>- Agentes culturais (monitores/oficineiros/agentes culturais); professores comunitários/coordenadores; professores regentes de classe (ensino regular).</li> <li>- Coordenadores pedagógicos e gestores da escola – diretor e vice-diretor.</li> <li>- Alunos do Ensino Fundamental.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2018.

Estes três programas têm tido uma grande procura pelas escolas, desde que se iniciaram em 2007. Apesar de não ter sido possível recolher informação anual sistematizada sobre cada um dos programas, é possível ter uma visão geral do número de pessoas abrangidas. A título exemplificativo, destacamos o programa “A Escola Vai ao Museu”, que durante o último ano (2018) formou cerca de 900 professores e recebeu a visita de mais de 7.000 alunos (fonte: Supervisoras B e C).

## Quadro 3 – Número de pessoas abrangidas pelos programas

<b>Descentralizando o acesso</b>	<b>A escola vai ao museu</b>	<b>Escola integrada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde 2008, envolveu 17 municípios de Minas Gerais.</li> <li>- Foi visitado por 73.193 alunos e realizou formação para 4.273 professores.</li> <li>- Em 2017: formação de 446 educadores e visita de 8.163 alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde 2015, realizou formação para 4.930 educadores e foi visitado por 17.650 alunos.</li> <li>- Em 2018, visita de 7.295 alunos (meta: 9.072) e formação de 911 professores (meta: 1.000).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde 2008, recebeu uma média de 32.000 alunos e 1.440 professores por ano.</li> <li>- De 2008 a 2014 recebeu 787 escolas, 112.752 alunos e 10.241 professores.</li> </ul>

Fonte: “Descentralizando o acesso”, Prefeitura de Itabira, 19 out. 2017. “A escola vai ao museu”, SOUZA, 2019 e “Escola integrada”, ARANTES; MONKE, 2014; SOUZA, 2017.

Os objetivos dos programas de formação têm dupla intencionalidade: proporcionar a formação dos professores, estimulando o seu acesso ao Instituto

Inhotim e incentivar a realização de visitas escolares com os alunos. A intencionalidade é promover a

Formação de professores que visitam o museu com os seus alunos, para atuarem com autonomia no Inhotim, desdobrando os temas do acervo no ambiente escolar (Descentralizando o acesso).

Incentivar alunos da rede pública e qualificar educadores para promoção e utilização dos acervos artísticos e botânicos e dos recursos pedagógicos do Inhotim (A escola vai ao museu).

Contribuir para o desenvolvimento de uma experiência educativa capaz de potencializar ações colaborativas que envolvam toda a comunidade escolar e que possam desdobrar-se em atividades no cotidiano das escolas (Escola Integrada) (SOUZA, 2017, p. 46-47).

O desenvolvimento de uma formação contextualizada, integrada e intergeracional constituem aspectos-chave dos três programas analisados. Os programas também têm a intencionalidade de reforçar a continuidade educativa com as escolas através da realização de atividades – produzindo material educativo e incentivando o desenvolvimento de projetos ambientais nas escolas, como é o caso do “Programa escola integrada”, que entre 2008 e 2014 realizou 69 projetos, dos quais 59% em educação ambiental (ARANTES; PÁDUA, 2016).

#### Quadro 4 - Objetivos dos programas de formação

<b>Descentralizando o acesso</b>	<b>A escola vai ao museu</b>	<b>Escola integrada</b>
- Formação de professores.	- Formação de professores.	- Formação de professores e alunos.
- Realização de visitas escolares.	- Realização de visitas escolares.	- Realização de visitas escolares.
- Desenvolvimento de atividades em sala de aula/escola.	- Estimular o desdobramento da formação em ações educativas na própria escola.	- Realização de projetos ambientais nas escolas.
- Produção de material educativo.		

Fonte: A autora, 2018.

A metodologia de formação, inspirada no acervo e nas práticas artísticas, baseia-se nos princípios da mediação: é pensada como uma “partilha para a digressão e não para a afirmação. O mediador dá a possibilidade de digredir, construindo o conhecimento a partir do que as pessoas pensam, sentem e inferem” (Supervisora A). A mediação constitui-se como eixo central da ação educativa em todos os programas desenvolvidos. O diálogo e a comunicação são as bases do processo, seguindo os princípios orientadores da educação crítica (FREIRE, 2017, 2018).

Os programas de formação desenvolvem-se em etapas e são estruturados da seguinte forma, conforme apresentado no quadro abaixo.

## Quadro 5 - Programas de formação/etapas e metodologia

	<b>Descentralizando o acesso</b>	<b>A escola vai ao museu</b>	<b>Escola integrada</b>
<b>Etapas/ momentos</b>	<p>Formação em dois momentos:</p> <p>1º momento (7 horas): um dia no Inhotim.</p> <p>2º momento (5 horas, incluindo 2 horas com a Rede Educativa): um dia no município.</p> <p>Visita: um dia no Inhotim, professores e alunos.</p>	<p>Formação em um momento (6 horas): um dia, incluindo a ferramenta Rede Educativa.</p> <p>Visita: um dia no Inhotim, professores e alunos.</p>	<p>Formação em três momentos:</p> <p>Módulo 1 (um dia): visita de alunos.</p> <p>Módulo 2 (6 horas): formação de professores e agentes culturais – visitas mediadas e grupos de discussão; “Caderno de processos”.</p> <p>Módulo 3: proposições no Inhotim – visita de professores e alunos, realização de atividades de acordo com o projeto desenvolvido na escola.</p>

Fonte: A autora, 2018.

### Em referência ao “Descentralizando o acesso”,

O programa foi pensado com o objetivo de ampliar o acesso ao Inhotim, como uma ferramenta pedagógica para as escolas públicas. Para isso foi necessário pensar em momentos de familiarização do professor com o acervo, de forma a desenvolver a sua autonomia para o utilizar posteriormente na visita com os alunos (Supervisora C).

Uma das grandes potencialidades do programa “Descentralizando o acesso”, tal como o nome indica, advém do fato de que este “acontece na itinerância” – permitindo e expandindo o potencial do Inhotim à escola e à comunidade, através de um processo de descentralização. A ideia central é incentivar nos programas de formação a exploração educativa do espaço envolvente – seja o do Inhotim, da escola, do bairro, da cidade – como um espaço educador (Educadora A).

Também seguindo esta linha de ideias, o programa “Escola integrada” contempla a formação em três momentos e promove o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental ou Arte e Educação nas escolas ou no Instituto Inhotim (módulo III); promove ainda a continuidade com mais dois módulos, difusão de parcerias (módulo IV) e escola integrada nas férias (módulo V).

O desenvolvimento da autonomia dos professores é entendido como fundamental nos vários programas – “eles diziam quando o meu aluno perguntar o que significa isso, eu não vou saber responder (Supervisora C). E isso “exige trabalhar as angústias do professor, dar-lhe a segurança para utilizar o acervo sem ter a certeza do significado. O acervo dá-lhe ferramentas para pensar. Estruturam os pensamentos juntos. Sozinhos não são tão válidos como juntos” (Supervisora C). A ideia de coletivo e o estabelecimento de uma relação dialógica, de partilha, escuta das dificuldades, dos

interesses, dos anseios, são eixos estruturantes da intervenção dos educadores durante a formação. As propostas pedagógicas a desenvolver posteriormente com os alunos, durante as visitas, e mais tarde nas escolas, são construídas com os professores a partir das temáticas norteadoras da formação.

O conhecimento que resulta dos dois acervos – ambiental e artístico – é trabalhado pelos educadores a partir de temáticas transversais, que se sistematizam no quadro que se segue.

Quadro 6 - Temas norteadores da formação

Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Exemplos de temas trabalhados em 2015: autonomia, itinerância e tecnologia.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educação para o desenvolvimento e sociedade sustentáveis, diversidade cultural, mídias digitais e educação, busca pelo fazer interdisciplinar.</li><li>- Questões transversais de cidadania, política, democracia, meio ambiente e transformação social.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educação ambiental ou arte educação.</li></ul> <p>Exemplo: sensibilização ambiental, sustentabilidade, reciclagem, trilhas ambientais, construção de hortas, jardins suspensos, revitalização dos jardins das escolas, paisagem, natureza, botânica, literatura, cinema, memórias e narrativas, dança e arte contemporânea.</p>

Fonte: A autora, 2018.

Estas temáticas traduzem um conjunto de preocupações ligadas às grandes questões da contemporaneidade, sendo trabalhadas de forma integrada, revelando uma concepção sociomuseológica articulada com os conceitos de desenvolvimento, território, participação e inclusão social (MOUTINHO, 2019).

O educativo assume uma abordagem transversal, multi e transdisciplinar, que articula questões ambientais, artísticas e sócio-histórico-culturais nos programas de formação dos docentes:

Acreditamos na educação como exercício do empoderamento dos sujeitos e no desejo de construir relações pautadas pela consciência do uso do conhecimento para a formação de comunidades sustentáveis. [...] Assim como a produção de conteúdo na contemporaneidade, cada vez a educação se torna transdisciplinar, convergindo diferentes áreas do conhecimento no exercício de provocar o olhar para a diversidade de ideias e pensamentos<sup>65</sup>.

A avaliação da formação é realizada de forma qualitativa, baseada em reflexões produzidas pelos professores e nos projetos realizados nas escolas, e também quantitativa, utilizando inquéritos por questionário após a formação. Estes dados não

<sup>65</sup> KIT EDUCADOR, A Escola Vai ao Museu, sem data.



se encontram disponíveis para consulta no Inhotim. No entanto, alguns foram publicados em dissertações e artigos de natureza científica.

No final da formação, os professores recebem um certificado que atesta o número de horas de formação realizada, que é utilizado para justificar a sua ausência nas escolas e serve de comprovação de horas curriculares extra, no caso de frequentarem uma especialização.

Como já foi referido, um dos aspectos-chave dos programas de formação é a preocupação com a continuação das atividades nas escolas, incentivando o desenvolvimento de projetos após as visitas dos alunos. Esta continuidade é suportada com a ferramenta “Rede Educativa” – uma rede *online* onde os professores colocam as questões e dúvidas, recebem apoio e *feedback*, partilham materiais pedagógicos e divulgam os projetos realizados com os alunos nas escolas e comunidades.

Tem sido prática do Educativo promover a reflexão e o balanço qualitativo do seu trabalho a nível interno, com uma periodicidade regular, para além de realizarem balanços anuais face à sua atividade do ano anterior (Supervisora A). Cada responsável de projeto elabora um relatório anual que é discutido com a sua equipe, o que permite introduzir modificações e melhorias a implementar no ano seguinte. A formação dos educadores é realizada de forma coletiva e participativa com a finalidade de fortalecer e dar mais visibilidade ao trabalho que desenvolvem. De acordo com uma das educadoras entrevistadas, procuram sempre “[...] a melhoria contínua. É um processo de retroalimentação. Tudo é retomado a partir da análise das informações recolhidas, não apenas como prestação de contas mas como aprimoramento das nossas ações” (Educadora D). No momento do estudo foi referido pela supervisora A que o Educativo se encontra num “processo de reconfiguração, para o qual é necessário entender o que tem vindo a ser feito para se poder definir o caminho futuro”, considerado sempre em aberto.

### **Breves linhas para uma conclusão: expandindo o trabalho docente a partir do museu**

Os programas de formação continuada de professores analisados no estudo, de natureza não formal, baseiam-se em estratégias promotoras da dialogicidade, experiencialidade, intergeracionalidade e inter/transdisciplinaridade. Ao procurarem promover uma maior autonomia dos professores, aproximam-se do modelo de desenvolvimento profissional contínuo de reimaginação (SACHS, 2009), que perspectiva o professor como um agente autônomo, criativo, inovador e produtor de conhecimento.

Estes programas, construídos na inter-relação entre arte, ambiente e educação, contribuem para a abertura e ligação da escola com as comunidades envolvidas, criando espaço para a reinvenção do trabalho docente e desenvolvendo processos que contextualizam e dão mais sentido às aprendizagens dos alunos. Baseados em parcerias entre instituições públicas e privadas, promovem aprendizagens que integram a diversidade, a pluralidade de saberes, e uma maior articulação/continuidade entre os distintos contextos educativos – o formal e o não

formal. Estes processos, baseados no diálogo e cooperação entre educadores, professores e outros profissionais educativos, permitem expandir a atividade docente, reforçando a ideia de espaço público da educação.

Emergindo no cruzamento de diferentes espaços – escolar, museológico, jardim botânico –, os programas de formação analisados mobilizam saberes interdisciplinares e transdisciplinares, contextualizando-os em projetos integrados nas escolas ou nas comunidades envolventes. É no encontro e entrelaçamento de professores, educadores e mediadores, e através de dinâmicas colaborativas e criativas, que se podem ampliar as possibilidades da formação contínua dos professores. Estas dinâmicas poderão contribuir para renovar e reimaginar o trabalho docente (SACHS, 2009), se os professores encontrarem nos seus contextos de ação as condições favoráveis, nomeadamente a nível organizacional e político.

A análise das características dos programas de formação continuada de professores desenvolvidos pelo Educativo do Inhotim evidenciou múltiplas potencialidades, aproximando-se esta formação de um “lugar híbrido, de entrelaçamentos, de encontro e de ação pública” idealizado por Nóvoa (2017). Inscrevendo-se num quadro de maior compromisso social com a educação, estes dispositivos refletem a ideia de espaço público de educação (NÓVOA, 2002, p. 16-17): um espaço democrático e participado, construído através de redes de comunicação, cultura, arte e ciência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

\_\_\_\_\_; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em Educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARANTES, Lidiane; PÁDUA, Karla. A paisagem cultural do museu e jardim botânico Inhotim como ferramenta de sensibilização ambiental. **Atas do 4º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Património e Projeto**, Belo Horizonte, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da triologia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Revista Medi@ções**. Setúbal, 2014, n. 2, p. 10-25.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. Chicago: MacMillan, 1986.

FRANCO, Maria Ignêz. Museus: agentes de inovação e transformação. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, 2019, v. 13 n. 57, p. 13-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 55. ed., 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 42. ed., 2018.

FRONZA-MARTINS, Aglay. **Da magia à sedução**: ações educativas formativas para universitários em museus paulistanos. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GOMES, Elisabete et al. Interrupções e Reinvenções. Interromper Automatismos e (re)inventar (tecnologias) de educação escolar. In: **Ensaio entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. p. 258-283.

GONÇALVES, Teresa et al. Formação contínua de professores e criação de espaços colaborativos e criativos no trabalho da educação: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. In: CRUZ, Giselle et al. (Orgs). **Ensino de didática**: entre ressignificações e possibilidades. Curitiba: Ed. CRV, 2017. p. 157-178.

INSTITUTO INHOTIM. **Relatório Institucional**. Brumadinho: Editora Inhotim, 2017.

NÓVOA, António. **O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas**. In: AAVV, Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-263.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

MERRIAM, Sharam. **Case study research in education**: A qualitative approach. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1988.

MOUTINHO, Mário. Por uma arquitectura ao serviço da museologia contemporânea. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, 2019, v. 57, n. 13, p. 61-67.

PIRES, Ana. **Educação e formação ao longo da vida**: um estudo dos contextos e processos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação formal, não formal e informal: transversalidades e inter-relações. **Revista Mediaç@es**, Setúbal, 2014, v. 2 n. 2, p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Experiencialidade e complexidade. Contributos para pensar a educação de adultos. In: **Revista Interações**, Santarém, 2015, n. 37, p. 83-99.

\_\_\_\_\_. et al. Formação contínua de Professores e construção de saberes pedagógicos em contexto: o projecto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. In: PEREIRA, Ana et

al (Coord.). **Entre a teoria, os dados e o conhecimento (III)**: investigar práticas em contexto. Setúbal: ESE-IPS, 2015.

\_\_\_\_\_. et al. Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço tempo da democracia, **Revista Medi@ções**, Setúbal, 2016, v. 4 n. 2, p. 6-23.

\_\_\_\_\_. Teorizando espaços entre arte e educação: gênese e desenvolvimento do projeto de investigação. In: **Ensaio entre Arte e Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. p. 239-258

\_\_\_\_\_. Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de formação. **Atas do XXVI Colóquio da AFIRSE 2019**, Lisboa: Ed. Universidade de Lisboa, 2019 (no prelo).

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. Ideação. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ROGERS, Alan. **Non-Formal Education**: Flexible schooling or participatory education? Hong-Kong: Kluwer Academic Publishers, 2005.

SACHS, Judith. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 99-118.

SANT'ANA, Natália. Prefeitura de Itabira. **Parceria com o Inhotim prepara professores para contato com a Arte**. 19 out. 2017. Disponível em: <<http://www.itabira.mg.gov.br/portal/?p=76877>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOUZA, Lidiane. **Ambiente e formação de educadores**: reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TAYLOR, Edward. Making meaning of local non-formal education: practitioner's perspective. **Adult Education Quarterly**, EUA, ago. 2006, v. 56, n. 4. p. 291-307.

TABOADA, Cynthia. **Instituto Inhotim**: a experiência de um complexo museológico e suas relações com a arte contemporânea, o meio ambiente e o desenvolvimento humano. 455 f. 2018. Tese (Doutorado em Museologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018.

YIN, Robert. **Case Study research**: design and methods. Sage Publications, 1994.